



# Motivação para Leitura e Lição de Casa no Ensino Fundamental

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro<sup>1,\*</sup> , & Evely Boruchovitch<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

**RESUMO** – Este estudo caracterizou a motivação para a leitura e os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa de um grupo de estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de duas cidades de São Paulo e da Bahia. Explorou também a relação entre os construtos motivação e hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e as diferenças em cada construto em razão do ano escolar. Os 545 participantes, entre 6 e 17 anos, preencheram um questionário de identificação e duas escalas do tipo *Likert*. A motivação extrínseca autônoma e as estratégias favoráveis à aprendizagem predominaram. As correlações entre os construtos alvo variaram de nulas a moderadas. A qualidade da motivação e os hábitos desfavoráveis à aprendizagem diferiram significativamente ao longo dos anos escolares, especialmente nos alunos paulistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, aprendizagem autorregulada, motivação para aprender, tarefa de casa

## Motivation to Read and Homework in Elementary School

**ABSTRACT** – This study aimed to identify reading motivation and homework strategies and habits of a group of students from the 2nd to the 5th grade of Elementary School from two cities of São Paulo e Bahia. It also explored the relation between the motivation and habits/strategies constructs and the differences in each construct throughout the school grades. The 545 participants, aged 6 to 17 years, completed an identification questionnaire and two *Likert* scales. Autonomous extrinsic motivation and homework strategies which promote learning predominated. Correlations between the target constructs ranged from zero to moderate. Motivational quality and homework strategies differed significantly along the school years, especially for students from São Paulo.

**KEYWORDS:** reading, self-regulated learning, motivation to learn, homework

A motivação é considerada como uma mola propulsora para o envolvimento e a permanência do ser humano na realização de tarefas de diferentes naturezas, constituindo-se como uma condição indispensável à aprendizagem (Boruchovitch, 2008; Kim & Pekrun, 2014; Moreira, 2014; Zenorini & Santos, 2010). No contexto escolar, constata-se que estudantes, de diferentes etapas de escolarização, chegam à escola, cada vez, mais desmotivados (Lepper, Henderlong, & Iyengar, 2005; Moraes, 2012), fato que tem sérias consequências para a aprendizagem, aumentando as chances de fracasso e de evasão escolar. Não é diferente quando se trata da motivação para ler e da realização da lição de casa. Destarte, a motivação para ler e o envolvimento do estudante na realização de diferentes tipos de tarefas são considerados fatores importantes para o seu progresso e,

consequentemente, sucesso escolar (Bzuneck & Guimarães, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2014; Mata, Monteiro, & Peixoto, 2007; Moreira, 2014; Neves, 2010).

Concebida como um construto multidimensional e complexo, a motivação para a leitura envolve desde as habilidades, as necessidades, os interesses e as preferências individuais até questões contextuais e sociais que estimulam os estudantes na aprendizagem da leitura e os ajudam a moldar suas atitudes e crenças face a ela (Backer & Wigfield, 1999; Famoso, 2013; Gomes & Boruchovitch, 2014; Guthrie et al., 1998; Mata, 2006; Mihandoost, 2012). Já a lição ou tarefa de casa é uma atividade extraescolar que os escolares devem realizar em casa, com o objetivo de rever e estudar o que aprenderam durante as aulas. Pode envolver desde leituras, exercícios escritos, resolução de problemas e pesquisas,

Apoio: CNPq

\* E-mail: [dricbs@yahoo.com.br](mailto:dricbs@yahoo.com.br)

■ Submetido: 17/08/2016; Aceito: 23/01/2017.

até outros fazeres de diferentes complexidades (Bzuneck, Migliato, & Rufini, 2013; Carvalho, 2004; Clement, Custódio, Rufini, & Alves Filho, 2014; Cooper, 1989; Cooper, Steenbergen-Hu, & Dent, 2012; Ekici, 2014; Emami, Sharif, & Jafarigohar, 2014; Leong & Alexander, 2014; Pires, 2013; Resende, 2006; Sacco & Boruchovitch, 2014).

A realização da lição de casa pode se tornar, no entanto, ainda mais complexa e desmotivadora, ao se considerar que a leitura, um dos principais veículos de disseminação de informação, tem sido permeada por muitas dificuldades, especialmente no contexto brasileiro. Verifica-se que muitos estudantes não gostam de ler, não lêem frequentemente ou são maus leitores (Coutinho & Lisbôa, 2011; Esteve, 2009; Gomes & Boruchovitch, 2009, 2014; Joly, 2009; Silva, 2013). Essa realidade é retratada nas pesquisas que evidenciam, por exemplo, que os alunos brasileiros mais novos apresentam escores mais altos em escalas de motivação para a leitura e, diferentemente do constatado na literatura internacional (Baker & Wigfield, 1999; Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Monteiro & Mata, 2001; Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009), demonstram uma preferência pela motivação intrínseca, ao progredirem nas séries escolares (Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010).

Esses dados são importantes, uma vez que, conforme amplamente documentado, dentre os tipos motivacionais, a motivação intrínseca é qualitativamente a melhor forma de engajamento e a que propicia resultados de aprendizagem mais expressivos. Em geral, escolares com esse tipo de motivação apresentam melhor desempenho escolar e processamento mais profundo da informação; estratégias de aprendizagem mais eficazes e sofisticadas; bem-estar psicológico; autopercepção adequada da competência; e baixos níveis de ansiedade (Guay et al., 2010; Leal, Miranda, & Carmo, 2013; Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013; Steinmayr & Spinath, 2009).

Embora a motivação intrínseca seja o tipo de motivação mais autônoma e autodeterminada, o *continuum* até o seu extremo, a desmotivação (Santos, Alcará, & Monteiro, 2012; Gomes & Boruchovitch, 2014; Moreira, 2014), envolve outros tipos de orientações motivacionais extrínsecas decrescentes em qualidade como a motivação extrínseca integrada e identificada, mais autônoma, e a motivação extrínseca introjetada e de regulação externa, mais controlada por recompensas e motivos externos ao indivíduo (Bzuneck & Guimarães, 2010; Bzuneck et al. 2013; Deci & Ryan, 1985; Gomes & Boruchovitch, 2013; Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008; Moreira, 2014). Na realidade, a motivação autônoma ocorre quando existe concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade na execução de um determinado comportamento, o que implica em um *locus* de causalidade interno e em uma percepção de liberdade psicológica e de escolha na execução da ação. Já a motivação controlada é caracterizada por uma regulação

mais externa. As ações são empreendidas, de modo geral, em decorrência de pressões, obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças, entre outros motivos.

Esse *continuum* motivacional foi estudado por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) em 1381 estudantes do Ensino Fundamental. Os autores verificaram a predominância da motivação autônoma, ou seja, de uma combinação entre a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca, entre os adolescentes. A desmotivação e a motivação controlada (motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada) foram maiores entre os meninos. Observaram, ainda, por um lado, um incremento da desmotivação e da motivação controlada ao longo das séries e, por outro, um decréscimo da motivação autônoma e, portanto, de um perfil mais autorregulatório, importante para atitudes e comportamentos mais eficazes para a aprendizagem de modo geral e para o engajamento em tarefas a ela relacionadas, tais como a realização da lição de casa. Esses dados parecem mostrar que com o avanço nas séries, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas tendem a promover a motivação extrínseca (Lepper et al., 2005; Rufini et al., 2012).

Como a motivação é um elemento importante para a realização das tarefas destinadas aos contextos escolares e extraescolares, Pestana (2013) buscou analisar as motivações subjacentes à realização da lição de casa e os mecanismos de regulação inerentes a esse processo, em alunos provenientes de escolas com metodologias tradicionais e participativas. A autora encontrou uma relação moderada entre a motivação e a realização dos trabalhos de casa, sendo que a autonomia no cumprimento dessa atividade está altamente correlacionada com o valor e utilidade atribuídos ao prazer que ela proporciona e à noção de competência dos estudantes. Os alunos provenientes de uma cultura pedagógica participativa demonstraram maior motivação para a lição e percepção de sua utilidade, quando comparados aos escolares de ensino tradicional, revelando-se mais autônomos na sua realização e apresentando mais frequentemente mecanismos autorregulatórios internos.

No mesmo sentido, o estudo de Bzuneck et al. (2013) buscou traçar um paralelo entre os perfis motivacionais de estudantes do Ensino Fundamental e o uso de estratégias de aprendizagem na resolução de lições de casa de matemática. Os resultados apresentaram quatro perfis, para os alunos de 7º e 8º anos analisados, combinando escores em desmotivação, motivação autônoma e motivação controlada. O uso de estratégias metacognitivas foi relatado mais frequentemente pelos alunos com pontuação alta em motivação autônoma. Já o inverso ocorreu entre os estudantes com escores altos em desmotivação. As meninas apresentaram escores significativamente mais altos, quando comparadas aos meninos, em falta de persistência e de gerenciamento do tempo e do ambiente de estudo, bem como uma menor motivação na resolução de lições de casa de matemática.

Investigações como as de Sacco (2012), Sacco e Boruchovitch (2014) e Pires (2013) revelam que apesar de os estudantes considerarem a realização da lição de casa importante para a aprendizagem, não costumam se engajar em estratégias autorregulatórias para a sua resolução. Essas pesquisas indicam também que os hábitos e as estratégias favorecedores da aprendizagem não necessariamente aumentam com o avançar dos anos escolares. Pires (2013) verificou que a maior parte dos alunos não planeja a realização das lições de casa antes de começá-las, nem procura qualquer tipo de informação extra antes de iniciá-las, a não ser que o professor explicita essa necessidade. De modo semelhante, a maioria dos estudantes não avalia sua produção após o término da lição, o que parece evidenciar dificuldades em rever seu desempenho, bem como em gerenciar o seu tempo, realizando as atividades, na última hora, na maior parte das vezes.

Esses resultados reforçam a importância de que a realização da lição de casa se constitua em uma oportunidade de aprendizado de uma série de outras habilidades imprescindíveis para uma aprendizagem de qualidade, dentre as quais, gerenciar o tempo e o ambiente de estudo,

bem como a capacidade de persistência do estudante. As pesquisas realizadas na área enfatizam a necessidade de que as lições atribuídas aos escolares pelos professores sejam organizadas de modo progressivo e de forma a desenvolver seu senso de competência e de autonomia, aguçando seu interesse e curiosidade pelos desafios a eles propostos, e fortalecendo sua motivação intrínseca (Bzuneck, 2010; Lima, 2000; Maieski, Oliveira, & Bzuneck, 2013; Moreira, 2014; Otobelli & Vazatta, 2014; Szymanski, 2010).

Apesar da relevância da temática e da correlação positiva entre os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e o desempenho escolar, estudos que relacionem a motivação e a realização da lição de casa ainda são escassos, especialmente os que abordam a motivação para ler. Nesse sentido, buscou-se caracterizar a motivação para ler e os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa, bem como verificar a relação existente entre essas duas variáveis em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, de duas cidades de dois estados do Brasil. Ao lado disso, pretendeu-se explorar diferenças entre os construtos em questão em razão do ano escolar dos participantes, já que a literatura aponta a existência de diferenças desenvolvimentais nessa variável.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo 545 estudantes, de ambos os sexos, entre seis e 13 anos ( $M=9,00$ ;  $DP=1,36$ ), do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo e da Bahia. Do total da amostra, 124 escolares (22,8%) frequentavam o segundo ano, 142 (26,1%) o terceiro, 126 (23,1%) o quarto e 153 (28,1%) o quinto ano, sendo 283 (51,9%) do gênero masculino e 262 (48,1%) do feminino. A maioria dos participantes era proveniente de instituições públicas ( $n=351$ ; 74,7%) e, no que se refere ao estado, 223 (40,9%) alunos eram de São Paulo e 322 (59,1%) da Bahia.

### Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos. O *Questionário de Identificação* consistiu em um levantamento de dados sobre algumas características dos participantes, tais como nome, idade, sexo e ano escolar que frequentam, bem como se já repetiram algum ano.

A *Escala de Motivação para a Leitura (EML)*, de autoria de Gomes e Boruchovitch (2010, 2015), é do tipo *Likert* e se destina a alunos alfabetizados dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada questão oferece três alternativas de escolha (“tudo a ver comigo”, “alguma coisa a ver comigo” e

“pouco a ver comigo”). Para a resposta “tudo a ver comigo”, foram atribuídos três pontos, para “alguma coisa a ver comigo”, dois pontos, e para “pouco a ver comigo”, um ponto. Inicialmente composta de 48 itens, foi aplicada em 347 alunos da terceira à quinta série do Ensino Fundamental (atuais quarto a sexto ano). O referencial teórico adotado foi o da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000a, 2000b) que descreve um *continuum* motivacional, desde a desmotivação até a motivação intrínseca, além de quatro formas de condutas extrinsecamente motivadas (Gomes & Boruchovitch, 2015).

Os dados referentes à escala foram analisados por meio das estatísticas descritivas e da análise fatorial exploratória. Para a composição dos fatores, foram considerados apenas os itens com carga superior a 0,40 em apenas um dos fatores relacionados, e usados somente os fatores com pelo menos três itens. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p<0,05$ . Na análise fatorial exploratória foram considerados os participantes com dados completos ( $n=253$ ). A medida de MSA de Kaiser foi 0,87, indicando que a amostra tem consistência interna para ser utilizada na análise fatorial. Os quatro fatores obtidos pela rotação oblíqua *Promax* explicam 42,7% da variabilidade total e se mostraram coerentes com a Teoria da Autodeterminação da motivação.

A escala resultante é constituída por 41 itens. O *Fator 1* (15 itens) corresponde às formas mais autônomas de

motivação extrínseca (autorregulação por identificação e integração) e o *Fator 4* (8 itens) corresponde aos itens que descrevem a Motivação Intrínseca. Ficaram bem caracterizados também o *Fator 2* (8 itens), que agregou os itens que descrevem a Desmotivação, e o *Fator 3* (Motivação Extrínseca Controlada - 10 itens) com alguns itens relativos à Motivação Extrínseca por Regulação Externa e alguns itens relativos à Motivação Extrínseca Introjogada, que revelam algum grau de internalização, ou seja, indícios de autocontingenciamento de estímulos e suas consequências.

A rotação oblíqua *Promax* mostrou-se o método mais consistente para esse estudo e evidenciou, também, uma *correlação positiva* entre os *fatores 1 e 4*, explicada pela SDT que admite um *continuum* na Motivação Extrínseca, resultante da internalização de valores culturais. Nesse caso, os comportamentos motivados são autodeterminados e podem ser considerados como motivação autônoma, como os descritos nesses dois fatores (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Os coeficientes alfa de *Cronbach* para os fatores do um ao quatro foram, respectivamente, 0,87; 0,88; 0,86 e 0,80. O coeficiente total foi 0,80 (Gomes & Boruchovitch, 2015).

A *Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa* (Boruchovitch, 2006) tem como objetivo conhecer os hábitos e as estratégias de aprendizagem que os estudantes têm ao realizarem a lição de casa. O instrumento inicialmente possuía 36 itens, em forma de escala Likert, redigidos na primeira pessoa do singular. Como exemplo de item da escala, pode ser citado: “eu peço ajuda para alguém da classe quando eu não consigo fazer a lição de casa”. Cada questão oferece três alternativas de escolha (“sempre”, “às vezes” e “nunca”). Para a resposta “sempre”, foram atribuídos três pontos, para “às vezes”, dois pontos, e para “nunca”, um ponto, com exceção das questões 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 33 e 36, que foram redigidas de forma que sua pontuação, na hora da análise, tenha seu valor invertido. O valor máximo de pontos obtidos inicialmente na escala era de 108 e o mínimo, 36. Essa escala foi inicialmente concebida de forma que quanto maior a pontuação do estudante, mais frequente e melhores serão os hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa.

O instrumento possibilita tanto aplicação coletiva como individual. O aplicador pode ler os itens em voz alta ou pedir aos estudantes que os leiam silenciosamente e os respondam. O procedimento a ser adotado dependerá da idade, do ano escolar e do nível de compreensão leitora da amostra investigada.

Estudos realizados previamente com essa escala (Boruchovitch, 2009), em uma amostra semelhante à da presente pesquisa, composta de 283 estudantes dos atuais 4º aos 9º anos da Educação Básica, evidenciaram a sua alta consistência, estimada pelo alfa de *Cronbach* ( $\alpha=0,826$ ), de acordo com os critérios descritos em Prieto e Muñiz (2000).

Em estudos subsequentes (Boruchovitch, 2011), a análise fatorial exploratória, por rotação *Varimax*, realizada em uma amostra de 646 estudantes do Ensino Fundamental revelou uma estrutura de dois fatores: o Fator 1, composto dos itens, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 33 e 36, todos referentes a hábitos e estratégias prejudiciais à realização da lição de casa, e o Fator 2, composto dos itens 2, 4, 6, 8, 12, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 34 e 35, todos relacionados aos hábitos e estratégias favoráveis à realização da lição de casa. Dos 36 itens originais, seis foram excluídos (3, 10, 14, 16, 17 e 31), pois não funcionaram bem, seja por não terem carregado no fator esperado, seja por não terem alcançado carga fatorial mínima de 0,30. Assim, a escala final, utilizada na presente pesquisa, ficou composta de 30 itens. O escore máximo possível a ser obtido na versão final do instrumento foi de 90 e o mínimo foi de 30 pontos. A consistência interna da escala total, estimada pelo alfa de *Cronbrach*, foi de 0,76 e dos fatores 1 e 2 foram, respectivamente, 0,84 e 0,80.

## Procedimento

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (Parecer nº 320.889), os instrumentos foram aplicados, coletivamente, em horário de aula previamente cedido pelo professor nas escolas que autorizaram a realização da pesquisa. Inicialmente, os estudantes, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preencheram as questões de identificação do participante e, após as devidas explicações, foram solicitados a preencherem os itens da *Escala de Motivação para a Leitura (EML)* e da *Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa*. Toda a coleta de dados foi realizada pela mesma pesquisadora em ambos os estados. Para alunos do segundo ano, leu-se, questão por questão, para garantir que pudessem compreendê-las e respondê-las. O nome dos participantes foi imediatamente substituído por um número de protocolo, após o término da coleta de dados, conforme recomenda a legislação sobre a ética na pesquisa com seres humanos (Resolução 466/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, 2012).

## Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados em função dos objetivos propostos. Para a caracterização do desempenho dos estudantes nos instrumentos empregados, foram utilizadas provas de estatística descritiva. Já para a verificação da relação existente entre os construtos focalizados, recorreu-se à correlação de *Spearman*. Foram utilizadas provas de estatísticas não paramétricas, visto que o resultado da prova de Kolmogorov-Smirnov Z para a análise da curva da pontuação dos escores em motivação para ler e hábitos e estratégias para a realização da lição de casa permitiu recusar a hipótese

de normalidade (Motivação Intrínseca (I) Kolmogorov-Smirnov  $Z=2,92$ ;  $p<0,001$ ; Motivação Extrínseca Autônoma (A) Kolmogorov-Smirnov  $Z=3,64$ ;  $p<0,001$ ; Motivação Extrínseca Controlada (C) Kolmogorov-Smirnov  $Z=1,95$ ;  $p<0,001$ ; Desmotivação (D) Kolmogorov-Smirnov  $Z=4,36$ ;  $p<0,001$ ; Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1) Kolmogorov-Smirnov  $Z=1,91$ ;  $p<0,001$ ; Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem (F2) Kolmogorov-Smirnov  $Z=1,66$ ;  $p=0,008$ ; Total Lição de Casa Kolmogorov-Smirnov  $Z=1,39$ ;  $p=0,040$ ).

Ressalta-se que em função da diferença no número de itens que compõe cada um dos fatores da Escala de Motivação para a Leitura (EML1), procedeu-se a ponderação dos resultados brutos obtidos. Ademais, é importante mencionar que não há uma pontuação total para a escala, visto que cada tipo motivacional apresenta características distintas que, ao serem somadas não apenas não revelariam sua riqueza, como seriam incoerentes com o *continuum* motivacional apontado pela literatura (Gomes & Boruchovitch, 2015; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

## RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos pelos alunos na escala de motivação para a leitura utilizada. Observou-se que as maiores médias foram obtidas, respectivamente, nos fatores Motivação Extrínseca Autônoma (A) e Motivação Intrínseca (I) e as menores em Desmotivação (D), tanto para os estudantes paulistas, quanto baianos. No entanto, foram os alunos paulistas os que apresentaram os maiores escores. A Tabela 2 traz as estatísticas descritivas relativas à lição de casa.

A pontuação total média obtida pelos estudantes avaliados na escala foi de 70,63 pontos ( $DP=7,93$ ). O valor máximo alcançado foi 89,00 do total de 90,00 pontos possíveis. Como pode ser visto na Tabela 2, no que se refere aos fatores que compõem o instrumento, constatou-se que o fator 2 (F2), ou seja, Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem (F2) alcançou a maior média, o que sugere que a amostra, composta por estudantes de São Paulo e da Bahia, parece ter bons hábitos e estratégias relativas à

Tabela 1

Estatísticas descritivas das pontuações obtidas no EML1 ( $N=545$ )

EML1	Estado	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Motivação Intrínseca (I)	São Paulo	223	1,13	3,00	2,41	0,42
	Bahia	322	1,00	3,00	2,39	0,45
Motivação Extrínseca Autônoma (A)	São Paulo	223	1,20	3,00	2,62	0,38
	Bahia	322	1,00	3,00	2,57	0,42
Motivação Extrínseca Controlada (C)	São Paulo	223	1,00	3,00	2,05	0,44
	Bahia	322	1,00	3,00	1,96	0,51
Desmotivação (D)	São Paulo	223	1,00	3,00	1,50	0,47
	Bahia	322	1,00	3,00	1,47	0,57

Tabela 2

Estatísticas descritivas das pontuações obtidas na Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa ( $N=545$ )

Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa	Estado	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1)	São Paulo	223	20,00	44,00	34,00	5,01
	Bahia	322	15,00	45,00	36,69	5,65
Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem (F2)	São Paulo	223	20,00	45,00	35,30	4,75
	Bahia	322	23,00	45,00	35,85	4,35
Total Lição de Casa	São Paulo	223	45,00	89,00	69,31	7,94
	Bahia	322	45,00	88,00	71,54	7,81



lição de casa. Os maiores escores foram observados entre os baianos.

A relação entre os construtos focalizados, mostrada por estado na Tabela 3, foi explorada com base na correlação de *Spearman*. Das 12 associações que emergiram, apenas uma não foi estatisticamente significativa. Os índices de correlação obtidos entre os instrumentos empregados variaram de nulos a moderados (Dancey & Reidy, 2006). Os maiores índices de correlação positiva foram alcançados, respectivamente, na associação entre Motivação Intrínseca (MI) e o Total de Lição de Casa e deste com Motivação Extrínseca Autônoma (A). Ao lado disso, verificou-se uma maior associação negativa entre a Desmotivação (D) dos estudantes e o Total de Lição de Casa. Essas mesmas tendências foram observadas em relação aos fatores que compõem a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa, na qual os índices de correlação com o fator Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem (F2) foram maiores, quando comparados aos Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1). Há que se ressaltar, no entanto, que no caso da Desmotivação (D), as associações com ambos os fatores da escala foram bastante próximas.

No que concerne aos estados, por um lado, observou-se que os maiores índices de correlação positiva foram alcançados, respectivamente, na associação entre Motivação Intrínseca (MI) e o Total de Lição de Casa e deste com Motivação Extrínseca Autônoma (A), em São Paulo. Por outro, verificou-se uma maior associação negativa da Desmotivação (D) dos estudantes com o Total de Lição de Casa entre os estudantes baianos.

A fim de explorar diferenças na motivação para a leitura e nos hábitos e estratégias para a realização da lição de casa

em razão do ano escolar, recorreu-se ao teste para amostras independentes para mais de duas condições – Kruskal-Wallis. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre todo o *continuum* motivacional estudado e o ano escolar frequentado pelos estudantes de São Paulo e, no caso da Bahia, essa diferença foi observada somente em Motivação Extrínseca Controlada (C) e Desmotivação (D). Esses dados são apresentados na Tabela 4, a seguir.

Os dados da Tabela 4 evidenciam, entre os escolares paulistas: (a) uma menor Motivação Intrínseca (I) entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental I; (b) uma média ranqueada mais baixa em Motivação Extrínseca Autônoma (A) no segundo ano; (c) uma queda na Motivação Extrínseca Controlada (C) ao longo dessa etapa de escolarização e (d) níveis mais altos de Desmotivação (D) no segundo ano e, mais baixos, no terceiro. Essa mesma tendência em relação à Desmotivação (D) foi observada entre os alunos da Bahia que, a exemplo dos de São Paulo, apresentaram a menor média ranqueada em Motivação Extrínseca Controlada (C) entre os estudantes do quinto ano.

A análise relativa aos hábitos e estratégias para a realização da lição de casa revelou diferenças estatisticamente significativas entre paulistas e baianos, ao longo dos anos escolares, somente no fator Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1). A Tabela 5 traz as médias ranqueadas e os valores da prova estatística empregada.

Esses achados parecem indicar que o quinto ano, independentemente do estado, apresentou as menores médias ranqueadas em Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1). Observou-se, ainda, uma tendência de decréscimo, nesse fator, do segundo ao quinto ano, somente no caso da Bahia.

Tabela 3

*Correlação de Spearman entre a EML1 e a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa (N=545)*

Instrumento	Estado	N	Háb. e Estrat. Desfavoráveis à Aprendizagem (F1)	Háb. e Estrat. Favoráveis à Aprendizagem (F2)	Total Lição de Casa
Motivação Intrínseca (I)	São Paulo	223	0,34(**)	0,42(**)	0,46(**)
	Bahia	322	0,30(**)	0,43(**)	0,42(**)
Motivação Extrínseca Autônoma (A)	São Paulo	223	0,26(**)	0,43(**)	0,41(**)
	Bahia	322	0,25(**)	0,40(**)	0,40(**)
Motivação Extrínseca Controlada (C)	São Paulo	223	0,11(**)	0,02	-0,07
	Bahia	322	0,11(*)	-0,07	-0,14(*)
Desmotivação (D)	São Paulo	223	-0,37(**)	-0,37(**)	-0,44(**)
	Bahia	322	-0,35(**)	-0,38(**)	-0,46(**)

(\*\*)  $p < 0,001$

Tabela 4

Médias ranqueadas e valores da prova de Kruskal-Wallis empregada, por ano escolar, para motivação para ler (N=545)

<i>EMLI</i>	<i>Estado</i>	<i>Ano Escolar</i>	<i>N</i>	<i>Média Ranqueada</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Motivação Intrínseca (I)	São Paulo	Segundo	3	112,16	24,00	,000
		Terceiro	6	146,05		
		Quarto	3	99,40		
		Quinto	1	91,55		
	Bahia	Segundo	1	169,18	3,32	,344
		Terceiro	6	167,52		
		Quarto	3	165,52		
		Quinto	2	146,75		
Motivação Extrínseca Autônoma (A)	São Paulo	Segundo	3	98,87	13,75	,003
		Terceiro	6	139,20		
		Quarto	3	104,64		
		Quinto	1	104,84		
	Bahia	Segundo	1	150,87	1,3	,675
		Terceiro	6	163,65		
		Quarto	3	155,67		
		Quinto	2	167,02		
Motivação Extrínseca Controlada (C)	São Paulo	Segundo	3	140,95	18,48	,000
		Terceiro	6	113,14		
		Quarto	3	107,73		
		Quinto	1	89,51		
	Bahia	Segundo	1	191,90	11,02	,012
		Terceiro	6	149,97		
		Quarto	73	163,12		
		Quinto	92	147,54		
Desmotivação (D)	São Paulo	Segundo	3	134,95	10,16	,017
		Terceiro	6	97,89		
		Quarto	3	110,88		
		Quinto	1	105,98		
	Bahia	Segundo	1	192,13	10,75	,013
		Terceiro	6	149,87		
		Quarto	3	155,27		
		Quinto	2	153,67		

Tabela 5

Médias ranqueadas e valores da prova de Kruskal-Wallis, por ano escolar, para os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa (N=545)

Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa	Estado	Ano Escolar	N	Média Ranqueada	$\chi^2$	p
Hábitos e Estratégias Desfavoráveis à Aprendizagem (F1)	São Paulo	Segundo	3	104,88	15,59	,001
		Terceiro	6	137,37		
		Quarto	3	115,70		
		Quinto	1	91,69		
	Bahia	Segundo	1	189,30	9,27	,026
		Terceiro	6	158,95		
		Quarto	3	157,60		
		Quinto	2	145,52		
Hábitos e Estratégias Benéficos à Aprendizagem (F2)	São Paulo	Segundo	3	108,33	1,45	,694
		Terceiro	6	119,21		
		Quarto	3	105,67		
		Quinto	1	114,07		
	Bahia	Segundo	1	144,78	2,98	,395
		Terceiro	6	163,80		
		Quarto	2	169,49		
		Quinto	2	164,26		
Total Lição de Casa	São Paulo	Segundo	3	104,75	7,68	,053
		Terceiro	6	131,63		
		Quarto	3	111,26		
		Quinto	1	100,92		
	Bahia	Segundo	71	170,96	1,30	,729
		Terceiro	6	160,49		
		Quarto	72	160,29		

## DISCUSSÃO

A motivação é um construto complexo e multideterminado que vem sendo estudado sob vários enfoques. No contexto escolar, tem sido considerada como um dos principais elementos responsáveis pelo envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e na realização de atividades acadêmicas (Boruchovitch, 2008; Rufini et al., 2012; Zenorini & Santos, 2010). Assim, o presente estudo buscou caracterizar a motivação para ler e os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, de duas cidades de dois estados do Brasil. Pretendeu, ainda, verificar a relação existente entre os construtos em questão e explorar diferenças entre eles em razão do ano escolar dos participantes.

Estudos como o de Rufini et al. (2012) e Bzuneck et al. (2013), por exemplo, evidenciam um decréscimo da

motivação autônoma ao longo das séries e indicam que atitudes e comportamentos menos eficazes para a realização da lição de casa podem ser resultantes, não apenas de uma motivação qualitativamente inferior, mas do uso ineficiente de estratégias adequadas ao estudo. Os achados dessa pesquisa diferem dos obtidos nas investigações de Rufini et al. e Bzuneck et al. Os participantes do presente estudo apresentaram perfis motivacionais para a leitura e atitudes qualitativamente mais adequadas para comportamentos mais eficazes em relação à realização da lição de casa e a aprendizagem, caracterizado por médias mais elevadas na Motivação Extrínseca Autônoma (A) e nos Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem (F2) em ambos os estados.

Os dados relativos à relação existente entre a motivação para ler e os hábitos e estratégias para a realização da lição



de casa revelaram que os maiores índices de correlação foram obtidos, respectivamente, na associação entre Motivação Intrínseca (MI) e Hábitos e Estratégias Benéficas à Aprendizagem e destes com Motivação Extrínseca Autônoma (A) nos dois estados. Esses resultados não apenas corroboram a relação observada por Pestana (2013), mas também enfatizam a necessidade de estar motivado para iniciar e manter certos comportamentos, tais como, estudar para garantir uma boa nota; interessar-se por uma tarefa mesmo que esta lhe solicite certo esforço; e para aprender conteúdos que não são do seu interesse. Parecem, ainda, indicar que se a motivação não se faz presente no processo de aprendizagem, o estudante acaba por não utilizar os recursos internos que dispõe para facilitar o desempenho nessa tarefa e o alcance de suas metas escolares.

Outro resultado relevante obtido, e coerente com as pesquisas de Rufini et al. (2012), Sacco (2012), Sacco e Boruchovitch (2014) e Pires (2013), é que há diferenças na motivação para ler e nos hábitos e estratégias para a realização da lição de casa em função do ano escolar. No entanto, na presente amostra, diferentemente do observado pelos autores anteriormente mencionados, a relação inversa identificada entre o ano escolar e a Motivação Extrínseca Autônoma (A), que aumentou com avançar da escolaridade, e a Motivação Extrínseca Controlada (C), que sofreu uma redução com o passar o anos, especialmente entre os estudantes paulistas, não parece, por um lado, confirmar o fato de que, com o avanço nos anos escolares, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas tendem a promover somente a motivação extrínseca por regulação externa (Lepper et al., 2005, Rufini et al., 2012). Todavia, no que concerne aos hábitos e estratégias para a realização da lição de casa, os resultados ora obtidos foram coerentes com os de Sacco (2012), que também não evidenciou aumento dos hábitos e das estratégias favorecedoras da aprendizagem com a progressão escolar.

Os escolares do segundo ano, de ambos os estados, apresentaram as médias ranqueadas mais altas em Desmotivação (D), o que é preocupante, ao se considerar que esses estudantes estão na fase inicial de uma importante etapa de escolarização. Acredita-se que, se essas variáveis afetivas não forem bem trabalhadas poderão acarretar sérios problemas ao longo do processo de aprendizagem e, consequentemente, diminuir a probabilidade de que esses estudantes alcancem sucesso escolar.

Foi, entretanto, animador observar que houve uma melhora no nível de desmotivação dos participantes do terceiro ano. Embora as médias ranqueadas tenham voltado a subir nos estudantes de quarto e quinto ano, respectivamente, não atingiram mais níveis tão altos quanto os observados no início do Ensino Fundamental I. Essas constatações ressaltam a confluência de diversos fatores socioambientais importantes, como, por exemplo, a figura do professor. Nessa perspectiva, o docente como um ator importante e propulsor do processo de motivação para a aprendizagem, deve utilizar métodos que possibilitem a escolha do aluno e forneçam

apoio às suas ideias individuais e estilos pessoais. Para tanto, necessita empregar critérios avaliativos que evidenciem e reforcem o esforço e progresso do estudante, utilizando o erro como uma oportunidade de aprendizagem e fortalecendo sua motivação intrínseca (Lima, 2000; Otobelli & Vazatta, 2014).

Os resultados aqui observados mostram também a necessidade de se criarem oportunidades para que a lição de casa se constitua como uma ferramenta efetiva de promoção de habilidades imprescindíveis para uma aprendizagem de qualidade como o planejamento, o monitoramento e a avaliação das atividades realizadas. Por fim, enfatizam a importância, não apenas de uma maior conscientização em relação ao uso adequado dessas habilidades também para a realização das lições de casa, mas do papel relevante exercido pela motivação nesse processo.

Embora os resultados da presente pesquisa ofereçam importantes contribuições no que diz respeito à relação entre a motivação para ler e os hábitos e estratégias para a realização da lição de casa, há que se examinar algumas de suas limitações, inclusive aquelas inerentes ao número não elevado de participantes e a utilização de escalas de autorrelato, nas quais pode ocorrer o viés de respostas socialmente desejáveis (Anastasi & Urbina, 2000; Krumpal, 2013; Urbina, 2007). É possível também que alguns itens da escala referente à lição de casa tenham um conteúdo ambivalente. Escutar música e assistir televisão enquanto se faz a tarefa de casa, por exemplo, são comportamentos que podem, não necessariamente, funcionar como distratores para certos estudantes. Aventa-se que essa ambivalência possa explicar o fato de as correlações da motivação com estratégias desfavoráveis serem também moderadas, porém apenas um pouco inferiores, quando comparadas às estratégias benéficas. Essas especulações merecem ser investigadas, em maior profundidade, por pesquisas futuras.

Ademais, seria importante também que novos estudos fossem conduzidos com base em amostras maiores, mais representativas e que incluíssem variáveis como o gênero e desempenho escolar, entre outras. Novas pesquisas são, certamente, necessárias para investigar, mais amplamente, os aspectos que interferem na realização da lição de casa de estudantes de diferentes etapas de ensino. Outros estudos poderiam, pois, buscar compreender como os escolares têm se dedicado às lições de casa e o quanto se mostram motivados para essa atividade. As inconsistências a respeito do decréscimo na motivação intrínseca dos alunos com a progressão escolar, apontada pela literatura e aqui verificada, reforçam a relevância de novas investigações, especialmente com alunos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. De grande valia, do ponto de vista metodológico, seriam ainda as investigações que ultrapassassem os instrumentos de autorrelato, ampliando as fontes de informações passíveis de serem obtidas, por meio de pais e professores, bem como da observação do comportamento dos próprios estudantes.

Espera-se que os dados ora obtidos, somados a novos estudos, colaborem para fundamentar a construção de

intervenções que possam aguçar o interesse e a curiosidade dos estudantes pelos desafios a eles propostos e fortalecer sua motivação para a leitura, senso de competência e autonomia. Há também a expectativa de que alertem

estudantes e educadores sobre a relevância do ensino/aprendizado de habilidades cognitivas, metacognitivas e afetivas que, de fato, possibilitem o aprender e potencializem a aprendizagem ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Boruchovitch, E. (2006). *Escala de Avaliação de Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa*. Manuscrito não publicado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Boruchovitch, E. (2009). Escala de Avaliação de Atitudes Relativas à Realização da Lição de Casa. In *Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos e V Congresso Brasileiro de Roscharch e outros Métodos Projetivos* (pp. 231-3231). Campinas: Universidade São Francisco.
- Boruchovitch, E. (2011). *Análise fatorial da consistência interna da Escala de Hábitos de Estudo e Estratégias de Realização da Lição de Casa*. Relatório técnico não publicado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: Sugestões e práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 41-70). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., Migliato, J. G. P., & Rufini, S. E. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: Uma abordagem centrada na pessoa. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 151-161.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104.
- Clement, L., Custódio, J. F., Rufini, S. E., & Alves Filho, J. P. (2014). Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 45-56.
- Conselho Nacional de Saúde – CNS. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Diário Oficial da União. Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., & Dent, A. I. (2012). Homework. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Application to learn and teaching* (pp. 475-495). Washington, DC: American Psychological Association.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5-22.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). Análise de correlação: o r de Pearson. In C. P. Dancey & J. Reidy (Orgs.), *Estatística sem Matemática para a Psicologia: usando SPSS para Windows* (pp. 178-218). Porto Alegre: Artmed.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ekici, F. T. (2014). Elementary school students views on the homework given in science courses. *Educational Research and Reviews*, 9(17), 594-605.
- Emami, A., Sharif, M. R., & Jafarigohar, M. (2014). Extension homework and classroom assignments. *Journal of Novel Applied Sciences*, 3(1), 29-39.
- Esteve, P. P. (2009). La comprensión lectora y la competencia em comunicación lingüística em el nuevo marco curricular: Algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32.
- Famoro, C. A. (2013). *Motivação e hábitos de leitura: Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º ano)* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 68-76.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 119-138.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2013). Motivação para ler e compreensão leitora no Ensino Fundamental – alguns fatores relacionados. *Anais do XI CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Uberlândia, Minas Gerais. Retirado de [http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe\\_xi/sistema/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=7721](http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe_xi/sistema/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=7721).
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2010). *Escala de Motivação para a Leitura (EML)*. Manuscrito não publicado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: Um panorama da situação. In A. A. dos Santos, E. Boruchovitch, & K. L. de Oliveira (Orgs.), *CLOZE – Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 23-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guay, F., Chantal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao S., Anderson E., & McCann, A. D. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- Joly, M.C.R. (2009). Avaliação da compreensão em leitura pelo Sistema Orientado Cloze (SOC). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17, 1-8.

- Kim, C., & Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65-75). New York: Springer
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma Análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade Financeira – USP*, 24(62), 162-173.
- Lens, W., Matos, L., & Vanteenskiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20.
- Leong, K. E., & Alexander, N. (2014). College students attitude and mathematics achievement using web based homework. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 609-615.
- Lepper, M. R., Henderlong, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lima, L. M. S. (2000). A mola propulsora da aprendizagem. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para a formação de professores* (pp. 148-161). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maieski, S., Oliveira, K. L., & Bzuneck, J. A. (2013). Motivação para aprender: O autorrelato de professores brasileiros e chilenos. *Psico-USF*, 18(1), 53-64.
- Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4(XXVII), 563-572.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2007). Motivação para a leitura e para a matemática – Características ao longo da escolaridade. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, & L. Almeida, (Orgs.), *Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 550-558). Coruña, Espanha: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación.
- Mihandoost, Z. (2012). Effect of bilateral training program on reading motivation and reading motivation program on reading skills: A systematic review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 192-198.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Moraes, F. R. (2012). *A nova sala de aula*. Retirado de <http://www.autonomiaedu.com.br/wp-content/uploads/a-nova-sala-de-aula-5-24.pdf>.
- Moreira, A. E. C. (2014). *Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental I* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Neves, S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Otobelli, E. S., & Vazatta, F. (2014). Práticas educativas e (des) motivação dos alunos: Análise motivacional realizada no Ensino Médio. *Scientia cum Industria*, 2(2), 69-72
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pestana, C. N. S. (2013). *O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal.
- Pires, A. F. P. (2013). *Os trabalhos para casa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Relatório de projeto de fim de curso, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Portugal.
- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-72. Retirado de <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Resende, T. F. (2006). Dever de casa: Questões em torno de um consenso. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*, 1-16. Retirado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-2625-int.pdf>
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). Qualidade da motivação em estudantes do Ensino Fundamental. *Paidéia*, 22(51), 53-62.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sacco, S. G. (2012). *Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, PR.
- Sacco, S. G., & Boruchovitch, E. (2014). A lição de casa: Como maximizar seus benefícios para a aprendizagem? In G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, E. Boruchovitch, & R. P. Brenelli. (Orgs.), *Educar crianças, grandes desafios - como enfrentar?* (pp. 96-105). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Monteiro, R. M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da Teoria de Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação. In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 149-179). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, F. L. (2013). Compreensão em leitura e desempenho em história com uso de cloze. *UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação*, 14(2), 123-127.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Szymanski, M. L. S. (2010). Familiaridade com a tarefa: Até onde pode favorecer o desenvolvimento cognitivo. In M. L. S. Szymanski (Org.), *Aprendizagem e ação docente* (pp. 13-30). Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de Metas de Realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.